

Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social
(análise da Terra Indígena Xapecó)¹

Claudio Luiz Orço (UNOESC/UFSC)
Reinaldo Matias Fleuri (UFSC/CNPq)

Trabalho apresentado em :

ORÇO, C., FLEURI, R. M. Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social (análise da Terra Indígena Xapecó) In: XII Congresso da ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle), 2009, Florianópolis. **Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder**. Florianópolis, p.1 – 18 Disponível em :
<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/249/textoCompleto> . Acesso em 18 de Abril de 2011.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as políticas de educação indígena e a sua compreensão/articulação com a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e a comunidade representada no movimento social Aika - Associação Indígena Kanhru. Assim, buscamos problematizar, a escola indígena como um espaço de fronteiras culturais, analisando o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó, Oeste de Santa Catarina. No primeiro momento de nosso trabalho, buscamos trazer à tona as imagens construídas do índio pela ótica do “outro”, em diferentes momentos e períodos do processo de constituição/formação da sociedade brasileira. Em seguida passamos a discutir as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado para os índios, em diferentes contextos históricos sociais, e por fim apontamos para a falta de articulação existente entre as políticas públicas de educação indígena, e as práticas efetivas de educação indígena na Escola Indígena acima citada e as demandas da Aika.

Palavras-chave: Educação indígena, Kaingang, políticas públicas.

¹ O presente trabalho é parte do resultado da pesquisa realizada junto a Universidade de Passo Fundo/RS, no Mestrado em História Regional, sob a orientação do Professor Dr. João Carlos Tedesco, em 2008.

Considerações iniciais

Hoje, o centro de discussão acerca da educação e da escola não reside mais no olhar transitório da escola cristã de origem medieval para a escola moderna, mas sim na crise da norma disciplinar e homogeneizante desta instituição e de suas práticas em um novo processo: *incorporar sua diversidade*. Essa tendência, vigorosa manifestação de vida e de possibilidades, relacionada com as resistências e lutas que, nas últimas décadas, justificam o processo de democratização do país vem nos mostrando que temos dificuldades em reconhecer o Brasil, como uma sociedade multiétnica, multicultural e multilingüística. Os povos e as questões indígenas brasileira terão um lugar fundamental nesse processo.

Assim, cabe ao Estado garantir o direito a educação escolar diferenciada para índios, mas cabe aos índios, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem escola, que escola, para quê e para quem, etc. Uma leitura simplista, burocrática ou autoritária do “direito à diferença”, pode conduzir facilmente à imposição, de um modelo simplificado e genérico de “educação escolar diferenciada”.

Para Barth, a fronteira sublinha “que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre membros e não-membros” de um determinado grupo social (BARTH, 1998, p. 152). Entendemos que o emprego do conceito de fronteira usado por Barth (1998) é de suma importância para pensarmos a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e suas relações com as políticas públicas, enquanto um espaço de interação e de contato entre populações, onde as diferenças sociais são construídas. Tudo isso pode contribuir para melhor apreendermos as relações decorrentes do processo de interação tecido entre as culturas internas e externas no contexto em que está inserida.

Nunca se deu muita importância para a história e a educação indígena no Brasil. Os órgãos oficiais, da Educação, sempre ofereceram uma educação igual para todos, sem considerar as particularidades de cada povo, a cultura e a identidade, mantendo-os à margem desta sociedade capitalista de exploração. Diante da situação nos propomos a tratar com mais atenção a questão indígena, procurando discutir os limites e perspectivas da cultura e da educação indígenas.

1 Alteridade: populações nativas e o colonizador

A partir do século XV, marcada pela era dos descobrimentos, a modernidade europeia trouxe consigo a inquietude e a tensão de um povo que não mais se reconhecia como único e que sofria no devir. Esse foi o momento fundamental do pensamento moderno, em que, como descreveu Lèvi-Strauss (1957, p. 167):

[...] uma humanidade que se julgava completa e acabada, recebia de repente, como uma contra-revelação, a notícia de que não estava só, era uma peça de um conjunto mais vasto, e que, para se reconhecer, devia primeiro contemplar a sua imagem irreconhecível nesse espelho que lançava seu primeiro e último reflexo.

O deslocamento do homem europeu para a América, foi produzido também como uma das exigências da modernidade e do seu discurso civilizatório, que para o Novo Mundo se traduziu em colonização, cristianização, escravidão e extermínio de parte das populações nativas.

Diante das tensões decorrentes dos processos formativos da (s) identidade (s) nacional (ais), o próprio termo *índio*, conforme nos lembra Schwartz, além de ser uma categoria identitária que nasceu de uma concepção geográfica errônea por parte dos europeus, que se pensavam próximos das Índias Orientais, tampouco era reconhecida pelos “povos indígenas” como qualquer unidade que, porventura, tivessem. Ele não existia, pois não construíram palavra que os transformasse (ainda que tivessem afinidades culturais múltiplas) em uma unidade em contraponto àqueles que vinham de fora. Portanto, a unidade foi criada pelos de “fora”, pelos europeus, ao se contrastarem com aquela humanidade incógnita e lida como “selvagem”. (CARVALHO, 2003a, p. 38).

“A leitura das alegorias e a representação identitária nutrem-se de mecanismos políticos que projetam as nuances dos processos de independência. Assim é que a imagem do índio reflete no imaginário nacional não exatamente o signo da alteridade, mas conteúdos específicos do processo social e político, independentemente da realidade indígena.” (PADILHA, 2002, p. 58).

Sabemos pouco sobre os indígenas, mas o movimento de definir o Brasil define-se também o “outro” em relação a este Brasil. Em um processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da idéia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga

metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de certa tarefa civilizadora iniciada pelo colonizador. Quadro bastante diverso, portanto, do exemplo europeu, em que Nação e Estado são pensados em esferas distintas (GUIMARÃES, 2003). Cabe-nos, aqui, perguntar quem é definido como o “outro” dessa Nação, seja no plano interno, seja no plano externo.

2. O Estado e a educação indígena: do sistema assimilacionista ao multiculturalismo contemporâneo

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam; hoje, os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós, índios, estamos começando a discutir a questão².

As práticas escolares voltadas para a educação indígena caracterizam-se historicamente por uma visão assimilacionista que orientou, durante um longo período, as políticas indigenistas oficiais. Se, no período colonial brasileiro, a educação indígena foi promovida por religiosos, prática que se estendeu em boa parte do período monárquico, na República, ela passou aos encargos dos órgãos tutelares do Estado e, como acima citamos um depoimento Kaingang, “a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam [...]” (FREYRE, 2004, p. 28).

É essencial compreender o processo civilizatório e a integração nacional, bem como a luta das escolas indígenas pela autonomia, respeitando a gestão e a diversidade cultural existente no contexto da comunidade escolar. Nesse sentido, é importante perceber como a educação indígena vai se constituindo ao longo de sua história, a exemplo da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó.

De acordo com Silva (1998), as discussões iniciais acerca dos direitos indígenas tiveram, como principal enfoque, a educação bilíngüe, a escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, lingüístico, legal – para os povos

² Depoimento Kaingang, citado por Freire (2004, p. 28).

indígenas em sua relação com não-índios e em sua inserção na sociedade brasileira. Eram importantes temas de debate: o papel do “monitor bilíngüe”³; o ensino da língua portuguesa e da aritmética como meio de defesa dos índios em situações de contato interétnico; a denúncia e o questionamento da autoridade da escola (enquanto instituição originada e gerida de fora) sobre a população indígena local; a garantia de seus próprios processos de socialização; a adequação do método Paulo Freire de alfabetização a este contexto.

O SPI – Serviço de Proteção ao Índio, foi criado em 1910, após intensos debates nacionais, órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, que teve como missão desenvolver trabalhos de acompanhamento e amparo aos povos indígenas brasileiros, em especial no Sul do país.

Sob inspiração positivista e como um desdobramento das políticas do Estado voltadas para o processo de integração do índio à comunidade nacional, a criação do SPI significou uma profunda mudança no modo de se pensar e tratar a chamada problemática indígena no Brasil.

Se, por um lado, o discurso oficial proferido pelos agentes do Estado – e aqui nos referimos especificamente aos agentes do SPI – denotava a necessidade de integração das populações nativas à economia nacional, mediante a inserção do homem indígena nas orlas de trabalhadores nacionais; por outro, para melhor compreendermos as ações deste órgão do Estado responsável pela política de educação das populações nativas brasileiras durante o governo varguista, assim como o próprio processo de sua criação e o papel que lhe foi atribuído pelas elites brasileiras daquele período, devemos contextualizar suas ações mediante um olhar crítico e historicizado.

Nas palavras de Gagliardi (1989, p. 38), o objetivo do SPI “[foi] encontrar um ponto de equilíbrio entre interesses antagônicos: de um lado, a expansão capitalista movendo-se com toda voracidade e, do outro, as populações indígenas resistindo obstinadamente”. Ainda segundo Gagliardi (1989), o SPI teve como papel atuar frente a questões de âmbito nacional. Entre essas, o autor destaca o processo de viabilização da ocupação econômica de extensos territórios no Sul e no Centro-Oeste do país, em especial no interior de São Paulo e estados do Paraná e Santa Catarina, regiões em que

³ A essa altura, embora coubesse, oficialmente, à Fundação Nacional do Índio (Funai) a condução da política educacional para os povos indígenas, prevalecia nas escolas dos Postos Indígenas a orientação missionária do SIL (*Summer Institute of Linguistics*, hoje Sociedade Internacional de Linguística), ancorada nos princípios da evangelização e do bilingüismo de transição. Obviamente, não se fala ainda em “professor índio”. Para uma crítica da influência do SIL sobre a lingüística indígena no Brasil, consulte-se Leite (1995). Sobre o mesmo assunto, Franchetto (1997a).

grupos indígenas vinham tenazmente se opondo às invasões sistemáticas de suas áreas por vagas migratórias, seja por cafeicultores paulistas, no caso de São Paulo, ou por imigrantes, que ocupavam terras situadas ao oeste dos estados do Paraná e Santa Catarina.

Diante desse quadro, o SPI e sua missão civilizadora surgiram como uma interessante proposta à temática indígena, pois, além de integrar os indígenas aos avanços da economia nacional, liberaria suas terras para as frentes de expansão econômica.

Com a descoberta da fórmula que assegurava o desenvolvimento capitalista, sem, no entanto, destruir as populações autóctones que barravam o seu avanço – diga-se de passagem, uma preocupação progressista para a época –, os responsáveis pela façanha foram aplaudidos, porque haviam encontrado uma estratégia de ação perfeitamente compatível com o regime burguês. Dessa forma, com a atuação do órgão recém-criado, os índios seriam pacificados e engajados no processo produtivo. O país ficaria livre da censura de entidades humanistas internacionais e das pressões da opinião pública nacional, que condenavam a chacina dos índios. O Capital poderia reproduzir-se dentro da ordem e o país continuaria na rota do progresso. Era a saída que setores significativos da classe dominante buscavam para esta questão. (GAGLIARDI, 1989, p. 227).

Assim, a representação e as imagens do indígena enquanto selvagem persistiam; todavia, o intuito era de transformar este indígena selvagem e pintado para a guerra em peça produtiva nas relações econômicas. A ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem. O SPI iria doutrinar os índios, “fazendo-os compreender a necessidade do trabalho”, convertendo-os em cidadãos produtivos. Em síntese, era nos termos do Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto n. 36/1936, que se sustentava a aplicação da pedagogia da nacionalidade e do civismo. (BRASIL, 2007).

Cabe-nos salientar que, se por um lado, o SPI cumpriu um importante papel ao conter os massacres a grupos indígenas alocados em áreas de expansão da chamada fronteira agrícola, por outro, suas ações acabaram tornando-se ineficazes, transformando-se em instrumento de submissão e cercamento.

Em 1967 o SPI, foi substituído pela FUNAI, sua extinção e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tiveram como motivação diversos fatores, dentre os quais destacamos a implantação da ditadura militar, que desencadeou a redefinição da burocracia estatal, e a necessidade de se difundir internacionalmente uma visão

positiva acerca das políticas e ações do Estado brasileiro voltadas às populações indígenas, pois pesava contra o Brasil a acusação de extermínio cultural desses povos. Direcionada para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do Estado brasileiro, a FUNAI continuou com a mesma função do SPI.

O Serviço não procura nem espera transformar o Índio, os seus hábitos, os seus costumes, a sua mentalidade, por uma série de discursos, ou de lições verbais, de prescrições, proibições e conselhos; conta apenas melhorá-lo, proporcionando-lhe os meios, o exemplo e os incentivos indiretos para isso: melhorar os seus meios de trabalho, pela introdução de ferramentas; as suas roupas, pelo fornecimento de tecidos e dos meios de usar da arte de coser, à mão e à máquina; a preparação de seus alimentos, pela introdução do sal, da gordura, dos utensílios de ferro etc.; as suas habitações; os objetos de uso doméstico; enfim, melhorar tudo quando ele tem e que constitui o fundo mesmo de toda existência social. E de todo esse trabalho, resulta que o índio torna-se um melhor índio e não um mísero ente sem classificação social possível por ter perdido a civilização a que pertencia sem ter conseguido entrar naquela para onde o queiram levar. (BARBOSA *apud* RIBEIRO, 1979, p. 140).

Não podemos deixar de mencionar que, em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. A partir de então, a FUNAI passou a investir, também, na capacitação de índios para que estes viessem a assumir as funções educativas nas comunidades em que estavam inseridos. Nesses termos, o Estado expressava o “interesse” em que a educação escolar interferisse o mínimo possível nos valores culturais de cada grupo e/ou comunidade indígena⁴.

Como procuramos demonstrar, ao longo de décadas a escola e as comunidades indígenas brasileiras ficaram sujeitas a programas educacionais produzidos pelo Estado e às políticas educacionais centradas e formuladas pela sociedade não-índia. A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu em 1988 com a Constituição Federal, que reconheceu aos povos indígenas o direito à diferença. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Em nível federal, com a transferência da responsabilidade final pela educação escolar indígena, da FUNAI para o Ministério da Educação⁵ e sua conseqüente

⁴ A partir de 1970, foram implementados diversos projetos de desenvolvimento comunitário em distintas “comunidades” indígenas brasileiras, como no caso dos Xavantes, Xokleng, Gavião e Yanomami. Para maiores detalhes, ver: FERREIRA (2001, p. 71-111).

⁵ Decreto n. 26/91, da Presidência da República (gestão Fernando Collor), de 04/02/91.

integração ao sistema nacional de ensino, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena (órgão consultor formado com representação indígena e da sociedade civil)⁶ e, como instância interna do Ministério, uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, através dos quais são avaliados e eventualmente financiados projetos de escolas indígenas, de formação específica de professores índios e de produção de material didático específico, grande parte do qual em línguas indígenas. Em nível estadual, na maior parte do país, há Núcleos de Educação Indígena (NEIs), também concebidos⁷ como aglutinadores da participação de representantes das populações indígenas locais e dos setores da sociedade civil e da comunidade científica envolvidos com a questão da educação indígena.

Mesmo levando-se em conta os poucos recursos destinados à educação, de um modo geral, no Brasil, em 2003 o Ministério da Educação deu início a um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

A Secad foi criada com o objetivo de institucionalizar, no Sistema Nacional de Ensino, o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras. Nesses termos, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no MEC, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas (BRASIL, 2007).

A idéia que conceitua o campo da educação escolar indígena e baliza os projetos e políticas implementadas pela Secad diz respeito à autodeterminação das comunidades indígenas. Para o RCNEI,

⁶ Criado pela Portaria n. 490, do Ministério da Educação e do Desporto, de 18 de março de 1993.

⁷ Nos termos da Portaria Interministerial n. 559, de 26 de abril de 1991, assinada pelos ministros de Estado da Justiça e da Educação, cujo artigo 5º expressa a resolução de: “Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas”. A composição desses NEIs está descrita no Parágrafo único desse mesmo artigo: “Esses núcleos deverão contar com a participação das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não-governamentais afetas à educação indígena e de Universidades”. Sobre uma análise do processo de organização desses núcleos: Kahn (1993, p. 3).

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares. (BRASIL, 2005a, p. 37).

As experiências alternativas que inovaram a discussão e a prática da educação escolar em um contexto de diversidade indígena firmaram algumas categorias que se tornaram definidoras da escola indígena como uma categoria específica de estabelecimento de ensino. São características da escola indígena: a interculturalidade, o bilingüismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

O Ministério da Educação publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, para orientar as Secretarias Estaduais de Educação na organização e gestão dos programas de formação de docentes indígenas. Baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas, os Referenciais sistematizam as principais idéias e práticas implementadas por diferentes projetos desenvolvidos no país.

Segundo informações da Secad/MEC (BRASIL, 2007), mesmo que levando em conta os investimentos realizados em 2005 e 2006, a maioria das escolas indígenas não conta ainda com estrutura física e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento de suas atividades. Devemos também levar em conta que, conforme as informações fornecidas pela Secad, em alguns Estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável.

Em relação ao aumento de estabelecimentos escolares indígenas no Brasil, os dados oficiais nos informam que, de 2002 a 2006, 713 novas escolas indígenas entraram em funcionamento (ou escolas já existentes passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas), o que significa uma expansão de 41,8%.

Assim, a Escola não consegue, de forma individual, atender as demandas do Estado, nem atender as solicitações da comunidade escolar indígena.

3. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre: Limites e Perspectivas

Percebemos apenas três povos indígenas dispersos pelo território catarinense: Xokleng, Kaingang e Guarani. Os Kaingangs perderam o domínio das terras que necessitavam como base para o sustento dos componentes de sua comunidade, deixando-se ficar, então, junto às fazendas, sujeitos às ordens dos não-índios, que deles necessitavam como mão-de-obra e, especialmente, como garantia para a defesa, quando da ameaça dos índios arredios.

Em 1941, durante a tutela do SPI, o Posto Indígena Xapecó foi criado, inicialmente, chamava-se Posto Indígena Dr. Selistre de Campos, situando-se na região que antigamente era conhecida como Campo de Palmas, localizado no Oeste de Santa Catarina, no atual município de Ipuçu.

É em Ipuçu (SC), que se insere a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, única escola que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, em área indígena no Brasil. Ela está localizada junto ao Posto Indígena Xapecó. A escola atende atualmente cerca de 850 alunos (todos Kaingang) dos cerca de 1.400 alunos matriculados em diversas escolas localizadas na Terra Indígena Xapecó.

Na metade da década de 1960, foi criada a primeira escola da aldeia, chamada Escola Estadual São Pedro, porém os registros da comunidade indicam 1947. Em 1975, foi transferida para a sede da Terra Indígena Xapecó, onde passou a se chamar Escola Isolada Federal Posto Indígena Xapecó. Por volta de 1984, a referida escola recebeu a denominação de Escola Federal Vitorino Kondá.

Em 1988, pela portaria n. 488/88, de 30 de dezembro daquele ano, e pelo parecer n. 609, passou a se chamar Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. No ano de 1998, pela portaria n. 014/98, de 27 de janeiro, a Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Santa Catarina, através do parecer n. 352/98 do Conselho Estadual de Educação, aprovou o Ensino Médio nesta Unidade Escolar. Passou, então, a se chamar Colégio Estadual Vitorino Kondá. Vale ressaltar que foi a primeira escola indígena a ter Ensino Médio no Brasil.

Em 2000, através da portaria E/040/SED, de 7 de junho daquele ano, a escola passou a ser chamada de Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Em 2001, por solicitação da comunidade indígena e pela demanda gerada por um grande número de crianças de quatro a seis anos, teve início a Educação Infantil, com ensino bilíngüe.

A principal fonte documental para este estudo, são os Projetos Pedagógicos que,

mesmo que incompletos na sua seqüência, relatam a evolução da escola. Contamos com os Projetos Pedagógicos dos anos de 1995, 1998, 2000, 2001, 2005, 2006 e 2007. Mesmo com deficiências importantes na sua elaboração, que apresenta grandes ausências de informações, podemos analisar, inicialmente, a evolução da instituição e seu contexto.

Um outro ponto de destaque está no quadro de professores que, em 1995, estava composto por nove professores, sendo que, no ano de 2000, o quadro era de 24 docentes. No ano de 2005, o quadro docente foi formado por 31 educadores. E, atualmente, o corpo docente da escola é composto por 33 professores – sendo que 30 são indígenas. Do quadro docente atual, deve-se apontar, também, que 10 professores possuem licenciatura, 19 estão cursando cursos de licenciatura e quatro possuem formação de magistério em nível médio.

Um elemento constante nas reivindicações dos professores, segundo consta nos projetos pedagógicos – ano a ano –, é a falta de equipamentos básicos para o funcionamento das atividades educacionais. Esse seria o caso de livros para a biblioteca, equipamentos de informática básicos e equipamentos para a prática de educação física, tais como bolas, redes, camisetas, tênis, calção, etc. Pela manifestação dos professores e a contextualização sócio-econômica da comunidade, a estrutura física da escola não é suficiente em si, vistas as inúmeras carências econômicas da população.

Dentro dessa filosofia, o que a escola procura é a formação de um homem integral, como ser físico, social e racional, a fim de ajudá-lo a ser um homem livre, reflexivo e com consciência crítica, comunicativo, solidário, participativo, compreensivo e, acima de tudo, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Hoje, na comunidade indígena, a preocupação central é subsidiar os alunos com o conhecimento científico, participando ativamente da evolução do conhecimento e da educação, “pois precisamos ser mais do que somos sem deixar de ser o que somos. Partindo de nossa realidade para entender o científico, ou seja, da cultura local para a cultura universal”.

4. Desafios e perspectivas no processo de construção da cidadania

A ação política democratizante no interior da escola ocorre pela

transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem no seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os debates, respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma, dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. A presença dos princípios democráticos se evidencia nesta perspectiva, como meio para viabilizar a democratização da escola, tanto de sua estrutura organizacional quanto na dimensão das práticas sociais efetivas, aspectos distintos e complementares da luta pela democratização. (OLIVEIRA, 2001, p. 31).

Contribuir para o desenvolvimento da autonomia de grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso. A prática político-pedagógica efetiva é fundamental para a construção da democracia na medida em que questionando, desvelando e democratizando os mecanismos de legitimação e de exercício do poder em nossa sociedade, podemos contribuir para o desenvolvimento da consciência e da autonomia. “Ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser.” (ENRICONE, 2001, p. 31).

O Projeto Pedagógico, se for construído coletivamente, gera a co-responsabilidade dos envolvidos, legitima a participação e as decisões, democratiza as relações interpessoais, desperta a autonomia e a liberdade na organização da escola no seu contexto social. Ter essa ousadia é mudar os destinos da escola, do pensar e do agir pedagogicamente; é articular o político ao pedagógico, em uma síntese comprometida com a formação da cidadania consciente e crítica do educando.

É fundamental a reorganização da comunidade com vistas à construção de um projeto coletivo emancipador. A importância desse projeto está na sua nova forma de pensar, decidir e agir, tomando decisões a respeito dos trabalhos escolares, partindo da própria comunidade onde a escola está inserida. Garante-se, assim, que esse trabalho se realize de forma mais comprometida, realista, objetiva e adequada aos interesses e necessidades dos alunos e da própria comunidade, como um todo.

Os desafios e perspectivas aqui apresentados dizem respeito não apenas ao papel do Estado, enquanto órgão responsável pela Educação, mas também ao desafio que a comunidade indígena enfrenta nos dias atuais, em um processo de extinção da sua cultura, identidade e oportunidades. A Educação é o ponto de referência para qualquer proposta de desenvolvimento humano, social, econômico e cultural, porém tudo conspira contra as perspectivas de um mundo melhor para as populações com menos oportunidades.

Percebemos que há perspectivas para a educação indígena, porém a realidade nos mostra, não somente na Terra Indígena Xapecó, como em outras reservas, que o tratamento dado à educação está longe de ser aquele dispensado pela legislação, tanto federal como estadual. Para tanto se faz necessário a compreensão das características da educação indígena, seus fundamentos teoricamente presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Diante do exposto, tornam-se necessárias ações que agreguem todos os envolvidos no processo educacional e, cujo objetivo, concentre-se em práticas de (re)ativação da cultura e da identidade indígena. Neste empreendimento, insere-se a importância do movimento social indígena organizado

A Associação Indígena Kanhru – Aika, criada em 03 de julho de 2003, certamente constitui-se uma via fundamental para o processo de luta pelos direitos sociais indígenas na região que se insere este trabalho. A Aika é uma sociedade civil, indígena, sem fins lucrativos, regida por um Estatuto.

Conforme podemos perceber, no Estatuto da Aika, fica evidente seu propósito no que diz respeito à busca pelos direitos sociais de cidadania da população indígena. Todavia, entre as diretrizes estatuídas e as ações levadas a efeito existe uma distância significativa, sobretudo, no que concerne aos projetos sociais voltados à educação.

Um breve levantamento das atividades desenvolvidas pela Aika nos últimos três anos, nos permite afirmar que há uma maior ênfase para ações voltadas ao atendimento de saúde da população indígena. Mediante a leitura do Relatório Consubstanciado das atividades desenvolvidas pela associação no período de 2004 a 2006, podemos destacar: parcerias para garantir a qualidade de serviços a sua população; capacitação de seus associados e técnicos; parceria Governo Federal, Funai, Funasa e Município para distribuição de cestas básicas para famílias em situação de vulnerabilidade social; elaboração de projetos para as Associações Indígenas e Pastorais da Criança dentre outras ações desenvolvidas pela Aika. (AIKA, 2007. Mimeo).

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especificidades culturais e lingüísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passam a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela

elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades.

Percebemos que a Aika, desenvolve ações destinadas ao atendimento às ações que o poder público nacional, estadual e municipal deveria desenvolver enquanto órgão de defesa dos grupos minoritários. Isto nos convida a pensar sobre a necessidade de propostas de formação complementar que conduza agentes internos da comunidade, como os professores indígenas, a atividades destinadas a uma maior politização e o fortalecimento da cidadania na Terra Indígena Xapecó.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma aproximação entre a história e a antropologia, buscou-se problematizar, a educação indígena, especificamente o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó. Nesse empreendimento, o Estado, a Escola e a “comunidade” indígena foram analisados como grupos de atores inseridos em um ambiente mais amplo, delimitado por fronteiras culturais.

Analizando as condições em que vivem esses povos, perceberemos que a realidade social, política, econômica e cultural encontra-se cada vez mais dilacerada pelo sistema imposto pelo grande capital internacional, preocupando apenas com a sua expansão. Não há, até o presente momento, preocupações concretas com a condição de vida desses povos. A Escola, enquanto instituição social, muito pode contribuir para melhorar parte dessa realidade, porém não sozinha: ela precisa do engajamento de toda a comunidade escolar, buscando alternativas para superar as problemáticas sociais dos povos indígenas.

Procuramos problematizar ainda, as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado “para” os índios, em diferentes contextos históricos sociais; o direito à diversidade cultural na escola indígena; as formas de articulação da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó no conjunto do movimento social indígena; seus desdobramentos em ações reivindicatórias dos direitos indígenas, sobretudo no que se refere ao direito à educação.

Podemos concluir apontando para a desarticulação existente entre as políticas públicas de educação indígena, as práticas efetivas de educação indígena na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre e as demandas do movimento social indígena Aika. A necessidade de procurar espaços de articulação entre estes implica em

se pensar a efetivação de uma política de educação indígena que se formule a partir das demandas da comunidade de “interesse”, e não em políticas públicas elaboradas de “cima” para baixo, sem a participação efetiva dos atores sociais.

A história nos mostra o descaso que as autoridades políticas e educacionais têm demonstrado no tratamento dispensado à educação indígena, bem como as políticas intervencionistas em relação aos direitos e deveres descritos pela legislação acerca dos povos indígenas. Isso não ocorre apenas com os Kaingang, mas com todas as nações indígenas existentes no Brasil e fora dele. Se isso não bastasse, o processo é o mesmo quando se trata dos grupos excluídos, minoritários e com poucas condições de vida e de acesso à educação.

Finalizamos, dizendo que muitos estudos ainda merecem ser desenvolvidos, tanto no que diz respeito à Educação como a Aika, pois se constatou uma dissociação entre as práticas efetivas da Aika e a Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

AIKA. **Relatório consubstanciado das atividades desenvolvidas pela Associação Indígena Kanhru em 2004, 2005 e 2006.** 06 jun. 2007. Mimeo

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade.** Trad. Elcio Fernandes. 2. reimpr. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD/MEC.** Brasília: MEC, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: Inep, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Civilização Brasileira, 2003a.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. Brasília: UnB, 1990. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ENRICONE, Délcia. O professor e as inovações. In: ENRICONE, Délcia. **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO INDÍGENA KANRU, 18 nov. 2005. Mimeo.

FERREIRA, B. “Obstáculos à autonomia das escolas indígenas”. In: D’ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.

FERREIRA Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global, 2004.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec, 1989.

GAZZETTA, M. et al. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1993.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

_____. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História cultural**: experiências de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 09-24.

HINGEL, M. A. “Apresentação”. In: **Comitê de Educação Escolar Indígena. 1993 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar indígena**. Brasília: MEC, 1993.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, Brasília, 1994.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, Brasília, 1994.

KAHN, M. “Os núcleos de educação indígena nas Secretarias Estaduais”. **Boletim da ABA**, n. 16, abr. 1993, Florianópolis.

LÊVI-STRAUSS, Claud. **Tristes trópicos**. São Paulo: Anhembi, 1957.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

OLIVEIRA, Maria Conceição. **Os especialistas kaingang e os seres da natureza**. Florianópolis: FCC Edições, 1996.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social - análise da Terra Indígena Xapecó**. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Passo Fundo/RS. Orientador: João Carlos Tedesco – Passo Fundo, RS, 2008.

PADILHA, Solange. O imaginário da nação nas alegorias e indianismo romântico no Brasil do século XIX. In: **II Congresso Internacional do Patrimônio Histórico**, na Universidade de Córdoba (Argentina), 2002.

PP – PROJETO PEDAGÓGICO da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Terra Indígena Xapecó: mimeo, 1995-2007.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

RICARDO, C. A. “Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil”. In:

SILVA, A. Lopes da; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1981.

Claudio Luiz Orço é Doutorando em Educação pela UFSC. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo/RS, Mestre em educação pela IPLAC – Instituto Pedagógico latino-americano e Caribeño, convalidado pela UPF. Especialista em História do Brasil e Gestão Escolar. Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas/PR, licenciado em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de Chapecó/SC. Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina, com experiência no ensino nas áreas de Geografia e História, atuando nos seguintes temas: pesquisa em educação, aspectos epistemológicos, educação ambiental, educação indígena e políticas públicas. Respondendo neste momento pela Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão do Campus de Xanxerê/SC. Editor da revista Diálogos da Unoesc e da revista Série iniciação Científica da Unoesc Campus de Xanxerê/SC.

E-mail: claudio.orco@unoesc.edu.br; ou claudioorco@zipway.com.br;

Reinaldo Matias Fleuri é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), e na Universidade de São Paulo (2004). Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Preside a "Association International pour la Recherche Interculturelle" (ARIC), na gestão 2007-2009. É pesquisador do CNPq. Coordena o Núcleo de Pesquisa Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Participa desde 1992 do Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), tendo sido membro do Comitê Científico desta Associação no período de 2000 a 2002. Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador colaborador do "Centre de Recherche sur l'intervention éducative" - CRIE (Canadá). Tem desenvolvido, coordenado e orientado pesquisas, que resultaram em publicações e produções acadêmicas nas áreas de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores.

E-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br;